

DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA A TRAVÉS DE UN SMALL PRIVATE ONLINE COURSE.

**Ferrari Golinelli, Giancarlo¹ ; Santiago Gómez, Gema² ; Redondo Duarte, Sara³ ;
Sanchez Mena, Antonio⁴**

1,2: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Académica Universidad Europea de Madrid
C/Tajo S/N 28670 Villaviciosa de Odón
email: giancarlo.ferrari@uem.es, web: <http://www.uem.es> 3: Centro de Excelencia de
Investigación en Innovación Educativa Escuela de Doctorado e Investigación

C/Tajo S/N 28670 Villaviciosa de Odón
email: sara.redondo@uem.es, web: <http://www.uem.es> 4: Recursos Humanos
Universidad Europea de Valencia

Avenida de Aragón 30 46021 Valencia
email: antonio.sanchezmena@uem.es, web: <http://valencia.universidadeuropea.es/>

Resumen. *La presente comunicación describe el desarrollo y puesta en marcha de un Small Private Online Course cuyo objetivo es el desarrollo de competencias transversales en estudiantes de postgrado de la Universidad Europea de Madrid, Valencia y Canarias. Para ello, se describe el modelo pedagógico seguido así como las fases de desarrollo de los materiales que dieron lugar al curso.*

Palabras clave: competencias, online, mooc, spoc.

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias transversales se consideran un aspecto clave para el desempeño de un amplio número de empleos en los recién titulados, siendo éstas transferibles de uno a otro, y proporcionando, por tanto, una mayor empleabilidad. Las universidades españolas no son ajenas a las demandas del nuevo mercado laboral en cuanto a la importancia del desarrollo de competencias transversales en sus titulados. De hecho, cada vez son más las universidades que incorporan el desarrollo de estas competencias en sus planes de estudio o que diseñan e implementan programas formativos *ad hoc* complementarios. En este sentido apuntan informes recientes realizados en el contexto español, como el realizado por Observatorio de Innovación para el Empleo (2014)[1], liderado por Adecco, en el que han participado más de 400 estudiantes y 111 empresas, o estudios como el elaborado por la consultora McKinsey (2014), a partir de 8.000 cuestionarios entre jóvenes, empresas y centros de formación en 8 grandes países Europeos (2014).

La Universidad Europea, consciente de esta necesidad, establece la formación

competencial como uno de los pilares de su modelo académico, necesario para fomentar la máxima empleabilidad de los estudiantes en un mercado profesional global. Precisamente, la experiencia que se expone en este artículo constituye una de las iniciativas puestas en marcha por la Universidad, que consistió en el diseño e implementación de un curso encaminado a reforzar el desarrollo de las competencias transversales en los estudiantes de postgrado. Las competencias desarrolladas en el curso son las que la Red Laureate International Universities ha determinado como claves para este colectivo de estudiantes, a saber; liderazgo, inteligencia emocional, valores éticos, mentalidad global y espíritu emprendedor.

El curso podía ser concebido dentro de los llamados SPOC (Small Private Online Course), por su carácter privado y su alcance restringido solo a estudiantes de la Universidad Europea, cada vez más popular entre algunas universidades de prestigio (Oremus, W., 2013).

2. DISEÑO DEL SMALL PRIVATE ONLINE COURSE (SPOC)

En este apartado se describe el modelo pedagógico para diseñar el *Small Private Online Course* (en adelante SPOC) así como las fases de desarrollo del curso.

2.1. Modelo pedagógico

Para cumplir con los objetivos del SPOC, se hacía necesario diseñar un modelo pedagógico que fomentara la reflexión y toma de decisiones de los estudiantes sobre sus propios comportamientos, entendiendo que éste es el primer paso para conseguir el cambio. Bajo esta premisa, dicho modelo se inspiró en ciclos de entrenamiento que permitieran sentar las bases para el dominio de una competencia, incidiendo en los comportamientos clave que la integran. Estos ciclos de entrenamiento tenían su fundamento en la teoría conectivista de Siemens (2008), que sugiere que el aprendizaje ocurre como resultado de establecer relaciones a nivel social, conceptual y neurológico.

A través del intercambio de opiniones diversas, los individuos establecen nuevas conexiones conceptuales que se distribuyen a través de las redes generadas entre ellos. Un curso con un número tan elevado de estudiantes se prestaba al intercambio de ideas y a la reflexión en torno a los temas propuestos, de manera que se pudieran cuestionar para tomar decisiones con las que empezar a construir nuevos comportamientos. Según Fishbein & Azjen (2010), estos dependen de la intención de llevarlos a cambio, en la cual influyen las creencias normativas aprendidas en sociedad y factores internos como el conocimiento, habilidades de las que ya se disponga y percepción de las propias capacidades. Cuestionar estos factores, pues, cabía esperar que allanara el camino para empezar a adquirir nuevas habilidades que aplicar a su vida diaria.

Se diseñó, como se ha mencionado, un modelo pedagógico basado en ciclos de entrenamiento, cada uno de los cuales consta de una serie de subfases: (1) Presentación; (2) Motivación; (3) Entrenamiento, y (4) Reflexión; todas ellas acompañadas de una serie de elementos cuyo propósito es reforzar y animar al estudiante a permanecer activo. Una parte de este ciclo se trabajó en modalidad online, y otra de forma presencial.

La secuencia de entrenamiento seguida en el SPOC (véase figura 2) incluye una introducción general y, dentro de cada competencia, un caso práctico simulado en torno al cual se plantean una serie de preguntas orientadas a que el estudiante analice una situación de la vida cotidiana. Además, se aportan una serie de videos en los que un experto- coach explica en qué consiste la competencia, cuál es su aplicación a la vida práctica y qué acciones puede llevar a cabo el estudiante para desarrollarla. Estos vídeos se acompañan de una serie de preguntas orientadas a que cada estudiante compruebe lo aprendido en el vídeo y analice una situación personal en la que podría haber seguido alguna de las indicaciones del profesor.

Para todas las competencias se utilizaba el mismo método. En el caso de Inteligencia emocional, por ejemplo, se presentaba una situación laboral en la que distintos personajes reaccionaban de diferente modo. Al finalizar el vídeo, se les preguntaba a los estudiantes acerca de cómo interpretaban ellos cada una de esas reacciones. Sucedió a este vídeo una serie de vídeos de la profesora experta, a través de los cuales analizaba cada una de esas reacciones desde la teoría y a continuación invitaba a los asistentes a reflexionar acerca de alguna situación de sus vidas en la que hubieran experimentado emociones parecidas. Se les explicaba, al mismo tiempo qué técnicas se podían aplicar para aprender acerca de las propias emociones y desarrollar habilidades para superar situaciones como las que se presentaban en el caso.

En la modalidad online se expusieron técnicas y consejos para desarrollar cada competencia, mientras que en la modalidad presencial se realizó un trabajo eminentemente práctico. Se trataba, pues, de un formato híbrido de aprendizaje, con el cual se han realizado otros trabajos destinados al desarrollo de competencias en el mundo anglosajón, como es caso del Institute for Engaged Leadership in online Learning, puesto en marcha por Penn State University y Sloan Consortium, y su conocido programa de desarrollo de liderazgo en formato híbrido. En cuanto a la fase presencial, los estudiantes asistieron a un taller centrado en cada una de las competencias trabajadas en el SPOC, en el que se profundizó en el autoconocimiento a través del desarrollo de una dinámica en grupo. El profesor del taller, coach y experto en técnicas de desarrollo personal, guió a los estudiantes en la definición de un plan de acción para su vida diaria. La fase online y la presencial se complementaron mutuamente, de manera que los estudiantes que habían trabajado la parte online podrían utilizar lo aprendido en el aula, y los que cursaran primero la fase presencial se apoyaron en la fase online para reforzar lo trabajado en la dinámica. En total el curso tenía una duración de 21 horas online y 4 horas presenciales.



Figura 2. Síntesis del modelo pedagógico del SPOC.

3. IMPLEMENTACIÓN DEL SPOC

En este apartado se describe cómo se ha implementado tanto la fase online como la presencial del SPOC.

3.1. Implementación de la fase online

La plataforma que se utilizó para alojar el curso fue Moodle 2.6, que es la página que soporta el campus virtual en el que los estudiantes acceden a los contenidos de sus materias. Los estudiantes ya tenían acceso a ella, de manera que para entrar en el curso de desarrollo de competencias, sólo tenían que pulsar en un enlace que les aparecería en la página principal del campus.

La gamificación está soportada sobre una dinámica que refleja el modelo de entrenamiento en el que está inspirado el curso. Éste se presenta como una sala de entrenamiento a la que el estudiante accede para desarrollar competencias, como el que va a entrenar a un gimnasio. El apartado en el que se encuentran los vídeos de los expertos que explican cómo se desarrollan las competencias, se llama Entrenamiento, y en él el estudiante iba completando niveles a medida que realizaba progresos en el curso y ganando puntos, que quedaban reflejados en un ranking publicado semanalmente en el foro principal. Tal como sugiere Werbach (2014), tratándose de una plataforma que acoge un número tan grande de participantes, y en aras de evitar la desmotivación de aquellos que se encuentran en puestos inferiores de la tabla, sólo se publicaban los resultados de los 10 primeros.

Para que la puntuación fuera variable, se estableció un sistema de *badges* que proporcionaban una puntuación extra a los estudiantes que llevaran a cabo tareas más complejas o que las hubieran hecho de forma diferente al resto. Los logros obtenidos se

convertían en una manera de presentar el progreso del estudiante y un supuesto reflejo del nivel de desarrollo alcanzado en cada competencia.



Figura 3. Captura de imagen de elementos de seguimiento gamificados.

Con el propósito de facilitar la gestión de tan alto número de estudiantes, el curso se dividió en varias ediciones, cada una de las cuales englobaba a estudiantes de áreas de conocimiento de afines dentro de cada Facultad/Escuela y/o centros de la universidad. Se crearon los siguientes 4 cursos online: Postgrados de la Facultad de Ciencias Biomédicas y Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Europea de Madrid; Postgrados de la Escuela Politécnica y Arquitectura de la Universidad Europea de Madrid; Postgrados de la Facultad de Artes y Comunicación y Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea de Madrid; y Postgrados de la Universidad Europea de Valencia y de Universidad Europea de Canarias.

3.2. Implementación de la fase presencial

El alto número de estudiantes de postgrado, unido a que se trataba de un perfil con disponibilidad horaria muy restringida, dificultó la coordinación entre la modalidad online y presencial. En su mayoría, estos estudiantes eran adultos trabajadores que compaginaban los estudios de postgrado con otras actividades profesionales, académicas, y con responsabilidades familiares. Aunque se planificó un taller por grupo online, la comunicación de todos los talleres se difundió y coordinó con todos los directores de postgrado, dejando abierta la posibilidad de que los estudiantes asistieran a talleres que inicialmente no estaban dirigidos a su grupo online. De esta manera, el estudiante podía solicitar ser incluido en otro taller siempre que hubiera plazas disponibles.

La sincronización del inicio de los cursos online y la coordinación de estos con todos los talleres presenciales, permitió flexibilizar la oferta y así, facilitar la asistencia de los estudiantes a la formación presencial. Además, se definieron unas líneas de trabajo con los responsables académicos y los directores de cada postgrado para hacer seguimiento del progreso de los estudiantes y de la resolución de dudas o incidencias que pudieran

surgir.

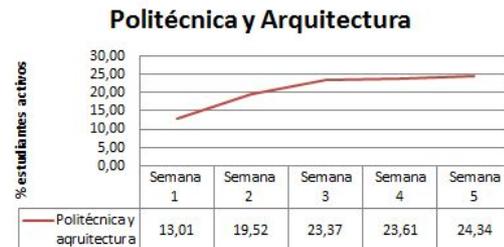
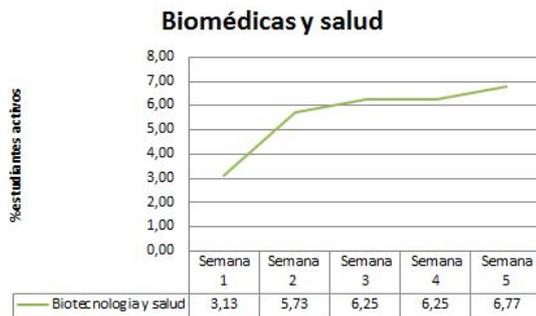
4. RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos en el curso en el momento de su finalización. Se trata de resultados que hacen referencia a la actividad del mismo y que deben ser completados con las respuestas analizadas a través de los cuestionarios de satisfacción que cumplimenten los estudiantes del curso. No obstante, permiten extraer algunas conclusiones provisionales.

El número de estudiantes activos en cada uno de los cursos(entendiendo por actividad que como mínimo han accedido y visualizado un recurso) ha sido el siguiente:

- Valencia y Canarias: 50 estudiantes activos de 161 estudiantes.
- Politécnica y Arquitectura: 101 estudiantes activos de 415
- Biomédicas y Salud: 26 estudiantes activos de 384.
- Artes y Comunicación y Ciencias Sociales: 105 estudiantes activos de 519.

A continuación, se muestra la evolución de la participación de los estudiantes por curso a lo largo de las semanas de duración, con el detalle por área de conocimiento.



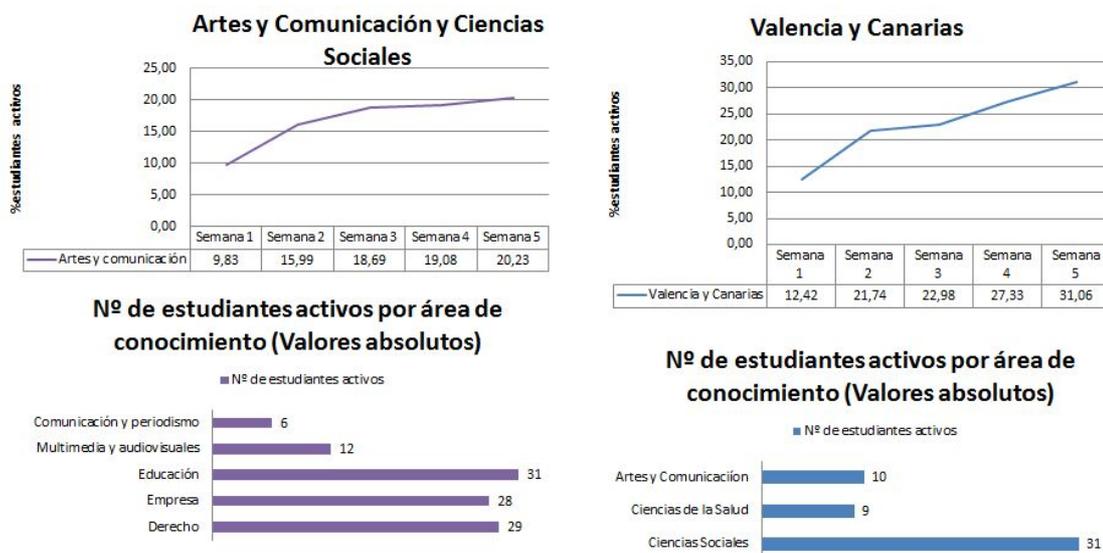


Figura 4. Evolución de la actividad de cada uno de los cursos de desarrollo de competencias y detalle de actividad de cada área de conocimiento. .

Como se puede observar, se produce un ascenso en el número de estudiantes activos a lo largo del curso, especialmente al comienzo y coincidiendo con el período vacacional de Semana Santa. Hay un número significativamente mayor de estudiantes activos en los cursos que comprenden las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Arte y Comunicación, en especial en los postgrados de Educación y Empresa. En Politécnica y Arquitectura destaca la participación, tanto en talleres como en la fase online, de los estudiantes del Máster en Industriales y en los relacionados con Gestión de proyectos. En cambio, resulta llamativo la baja actividad que presentan los estudiantes de Ciencias de la Biotecnología, posiblemente debido al perfil de estudiante, acostumbrado a una formación más técnico-práctica.

Respecto a la fase presencial, se celebraron cinco talleres. A cada uno de ellos asistió el siguiente número de estudiantes:

- Taller de Ciencias Sociales: 110 asistentes,
- Taller de Universidad Europea de Canarias: 12 asistentes.
- Taller de Politécnica y Arquitectura: 26 asistentes.
- Taller de Ciencias de la Salud y Ciencias Biomédicas: 12 asistentes.
- Taller de Universidad Europea de Valencia: 15 asistentes,

Los profesores que impartieron la formación recibieron una calificación superior a 3 en una escala de 1 a 4. Los estudiantes destacaron la cercanía, el estilo de comunicación y la experiencia profesional de los ponentes. Entre los aspectos que añadirían, que era una de las preguntas del cuestionario, hicieron hincapié en ampliar el número de talleres presenciales y que se enseñara cómo ayudar a desarrollar estas competencias a sus equipos de trabajo. Lo mejor valorado fueron las actividades de autoconocimiento y reflexión, y lo peor valorado fue la escasa adecuación de los horarios de los talleres a los horarios de los estudiantes así como la falta de tiempo para profundizar en los detalles del curso.

5. CONCLUSIONES

A continuación se muestran los resultados relacionados con la actividad online de los estudiantes en el curso, así como los extraídos a partir de los cuestionarios de satisfacción de los talleres presenciales:

- Para futuros diseños deben tenerse en cuenta los perfiles académicos de los estudiantes. El curso diseñado tiene un carácter transversal, dirigido a todos los estudiantes, no obstante, cada profesional debe desplegar una serie de competencias adaptadas a un contexto profesional concreto. El enfoque que se ha dado a los contenidos del curso posiblemente haya sido más adecuado para áreas de conocimiento vinculadas con la empresa, la gestión de proyectos y la educación, mientras que en otras áreas, como en el caso de las Ciencias Biomédicas, no tiene tan buena acogida.
- Los estudiantes de los postgrados tienen horarios muy diferentes difíciles de conciliar. Eso hace que muchos de ellos no hayan podido asistir a los talleres presenciales, dado que les coincidían con las horas de clase o con trabajo.
- La dedicación de los estudiantes es diferente en cada postgrado a lo largo del año. No todos han podido comenzar el curso en las mismas fechas y algunos de ellos han empezado a realizarlo en el momento que más les convenía. Un buen número de ellos han comenzado cuando el curso se daba por finalizado, coincidiendo con el final de sus postgrados, lo que explica el ascenso de la actividad en las últimas semanas.
- La gamificación ha funcionado como elemento dinamizador, pero la plataforma no reúne las características necesarias para implementar mecánicas de juego de forma rápida, y la motivación que podrían obtener si recibieran un feedback inmediato de los avances que realizan en el curso, en comparación con los demás compañeros, se pierde. Sería aconsejable, así mismo, que pudiera incorporarse la gamificación a los foros, de manera que esto incidiese en una mayor interacción entre los estudiantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). Predicting and changing behavior: The reasoned action approach. New York: Psychology Press (Taylor & Francis).

Hernández-Carranza E, Romero-Corella S, Ramírez-Montoya M. Evaluación de competencias digitales didácticas en cursos masivos abiertos: Contribución al movimiento latinoamericano. (Spanish). *Comunicar* [serial online]. January 2015;22(44):81-90. Available from: Academic Search Premier, Ipswich, MA. Accessed May 23, 2015.

McKinsey & Company (2014) Education to employment: getting Europe's youth into work. Recuperado de http://www.mckinsey.com/insights/social_sector/converting_education_to_employment_in_europe.

Observatorio de Innovación en el Empleo (2014), Informe del Observatorio de

Innovación en el Empleo. Recuperado de http://www.oie.es/wp-content/uploads/2014/02/oie_estudio.pdf

Oremus, W. (18 de Septiembre de 2013) http://www.slate.com/articles/technology/technology/2013/09/spocs_small_private_online_classes_may_be_better_than_moocs.html

Richard M. Ryan and Edward L. Deci. Contemporary Educational Psychology 25, 54–67 (2000) doi:10.1006/ceps.1999.1020, available online at <http://www.idealibrary.com> on

Siemens, G. (2008). What is the unique idea in Connectivism. Disponible en: <http://www.connectivism.ca/?p=116> [Fecha de consulta: 24/05/2015].

Werbach, K., & Hunter, D (2014). For the win. How Game Thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press.